

CAPÍTULO VII: Considerações finais

7.1. Uma luz no fim do túnel

Naturalmente, no processo de interação em sala de aula, temos de nos preocupar com o “como” os alunos são orientados para construir suas produções.

Segundo vimos, combinando com um Modelo Ideológico de Letramento, temos como base de nossa prática o conceito de língua como interação. O trabalho de sala de aula deve se desenvolver pautado nesse pilar.

O ensino formal de uma segunda língua tem especificidades que precisam ser levadas em conta. Não temos a naturalidade com que aprendemos uma primeira língua; estamos, sim, em uma situação institucional. Esse é um primeiro paradoxo: quando aprendemos uma língua em situação natural, vamos entrando em contato com os dados lingüísticos e não há uma exposição sistemática a esse código. Simplesmente, estamos expostos a todas as manifestações da língua de acordo com nosso meio. No caso do ensino de língua na escola, essa naturalidade não existe; nessa situação, é preciso organizar artificialmente os dados que, em um contexto natural, não são organizados. Esse procedimento parece fugir à natureza da linguagem: na escola a língua é recortada, analisada, decupada.

Pensando nessas questões, pretendemos criar para a aprendizagem da língua um ambiente o mais natural possível. É nesse sentido que o foco das aulas não deve ser direcionado primeiramente à *forma* especificamente, mas aos sentidos e significados que os textos veiculam, aos usos. Observados esses significados contextualmente, vamos então verificar quais *formas* da língua podem ser usadas; aqui começa o estudo do aspecto formal, o código lingüístico, sempre visto e analisado em seu *uso*.

A aula de português não possui um conteúdo enciclopédico definido. Mas é através dele que podemos usar a língua. É preciso ter sobre o que ler e escrever. Por tudo isso, o encaminhamento das aulas pode ser regido, ao menos, por dois caminhos. Por um lado, os interagentes em sala de aula vão dando as pistas sobre as questões do mundo que estão lhes parecendo mais interessantes. Esses podem/devem se tornar temas de aula, de debate, de questões específicas a serem conversadas na aula de português. Por outro lado, o professor precisar entrar em

uma área mais técnica, que está ligada a “o que” trabalhar do código a ser aprendido, ou seja, as formas da língua organizadas curricularmente.

Portanto, vamos trabalhar com o que os interagentes demonstram querer saber, mas precisamos ter um roteiro de orientação para a apresentação das *formas* da língua. Esse roteiro não precisa ser fixo; pode ser adaptado de acordo com os interesses da turma. Mas o professor deve ter clareza de para onde está levando os alunos e saber que, dentre os elementos do código, o verbo é o ponto chave, como apontamos no capítulo 4.

Retomando a questão do artificialismo, acreditamos, até então, que é preciso pensar em um planejamento lingüístico no qual o verbo seja o orientador sintático para a base de apresentação da língua. Muitos outros aspectos do código poderão aparecer de maneira espontânea de acordo com as necessidades e curiosidades dos alunos, mas, diferentemente, os tempos e modos verbais¹ terão uma apresentação mais ordenada. Acreditamos que, na construção da segunda língua pelo aluno, o verbo pode ser a espinha dorsal que lhes facilita a construção das sentenças que, por conseguinte, permitirão a construção de unidades mais complexas.

Finalizando, as produções dos alunos precisam ter sido provenientes de um momento de conversa, de discussão de um assunto que culminaria nos textos escritos. Uma vez que não *usamos* a língua, a não ser para interagir, é preciso criar uma situação em que faça sentido produzir um texto escrito. Um exemplo para isso seria a idéia de criar em sala um correio com amigos ocultos. Neste caso, o primeiro movimento seria o de cada aluno se apresentar a um amigo oculto através de uma carta – produção escrita. Com a necessidade de apresentação, basicamente os alunos seriam levados a usar o presente do indicativo – tempo através do qual, mais comumente contamos aos outros como somos. Assim, estamos apresentando a língua para o aluno através de situações de *uso* em vez de apresentá-la a partir de *formas*. Naturalmente, depois de construída a situação interacional em que seja necessário *usar* uma determinada *forma*, deveremos chegar a esta e ir com os alunos construindo seu conhecimento sobre o código novo que está sendo apresentado.

¹ Não pretendemos problematizar aqui tais conceitos. Usamos *tempo* e *modo* no seu sentido mesmo das gramáticas tradicionais.

Se não houver um trabalho prévio para se chegar às produções, elas caem em um vazio, como de maneira geral nós experimentamos nas escolas. Se ninguém usa a língua em vão, vamos tentar nas escolas criar situações para que o aluno não fique escrevendo por escrever. Ao escrever por escrever, ele não vai construir a idéia de que os significados nascem das situações sociais em que a língua escrita está inserida.

Ampliando a discussão acima, reafirmamos que o processo de apropriação de uma segunda língua hegemônica não pode se dar de maneira inconsciente. É preciso que este processo esteja pautado em reflexões sobre as identidades que estão em jogo e sobre a grande mudança que se dá no nível do simbólico em cada indivíduo que vive processos de letramento. Como diz Soares (2004:37),

socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

Esta mudança de postura representará novas formas de lidar com a realidade, como podemos ver nos textos abaixo.

Texto 20

Trabalho de Romitiguês

1) Faça uma redação sobre a miséria. Não esqueça o título, os parágrafos e o autor.

"Ele não tem comida"

Os ele não, tem dinheiro, casa, remédio.
Eles ~~pobre~~ procuraram ~~lugar~~ comida.

Eles dam comida comêça feliz mas energia ruim
Eles, pobre muitos trabalhos muitos sofre.

Eles pessoas dam dinheiro pobre falar obrigada

Caio

Texto 21

Contando as pessoas

As pessoas são muitas pobres e ficarão muitas fome.

Eles reciclam muitos lixos para conseguir o dinheiro.

Eles pediam muito dinheiro e procuravam ouro e alimentos para alimentar.

Os pais saíram na rua e pegaram as coisas para filhos.

Os pobres são muito triste e ficarão sem casa.

As pessoas mora no lixo e na rua tinha muito inseto.

As crianças estão muitos problemas no corpo e terão saúde ruins porque eles comerão as frutas são estragada e ficaram doentes.

As crianças não tem escola e não tem material escolar porque ele não terão dinheiro.

As crianças ficarão burros.

Haroldo Antunes

Texto 22

A Tristeza da Miséria

Os homens estão tristeza porque não tem os dinheiros, as casas e os trabalhos. Eles pegaram os lixos para procurar alimentação e procurar as latas para trocar os dinheiros. Eles dormiram na rua ou barraco, os lixos têm dentro os cachorros, os ratos, as baratas, os bichos, os gatos, os urubus etc. comeram nos lixos. As crianças estão com fome. Os homens deram comer para as crianças e as famílias.

O caminho de lixo para outro no lugar da miséria e pessoas pegaram no lixo. As vezes as pessoas são ricos, deram os alimentos e as bebidas e também as vezes amigo para ajudar os alimentos. As crianças e homens são problemas dos corpos e saúde ruins porque eles comeram sugar os alimentos estragados e estão doentes. Porque tem dentro coisas os alimentos são ruins. As crianças não têm nas escolas porque não têm os dinheiro para material de escola e as blusas das escolas. As famílias não conseguem comprar nas lojas e para pagar os ônibus.

Independente do grau de apropriação da L2, cada um desses textos é um símbolo de que, muito antes de o aluno escrever e ler, se ele está em um mundo que pensa, que reflete, ele já está no caminho mais saudável para que ele se pense, pense o mundo e aja conscientemente sobre ele.

Se o que buscamos são pessoas conscientes das realidades que as cercam, não percamos de vista então o fato de que aprender a escrever em português só vai fazer sentido se temos “o que dizer” em português.

7.2. Últimas palavras

Este trabalho teve o intuito de indicar aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa escrita por sujeitos surdos.

Foi um trabalho de investigação, de convívio constante com um tema, de levantamento e de quebra de hipóteses. Todos esses passos levaram a diferentes caminhos, muitos abandonados por parecerem áridos, outros abandonados por questões de inviabilidade temporal. Até que, em meio a muitas possibilidades de se refletir sobre a educação lingüística do surdo, adotamos o caminho de buscar luz no túnel escuro da aprendizagem do português escrito pelo surdo.

Fundamentalmente, então, escolhemos dar início a um descortinamento do olhar dos profissionais ligados à surdez, sobretudo dos professores de língua portuguesa, a fim de que passassem a olhar o ensino como um processo e, dessa forma, construir uma visão mais clara.

Problematizamos, assim, a situação sociopoliticocultural que envolve o surdo, a LIBRAS, a língua portuguesa e a educação lingüística do surdo, adotando um prisma cultural e não médico ao encará-los; isso evidenciou a surdez como promotora da instituição de uma comunidade lingüística culturalmente delimitada. Expusemos um posicionamento crítico sobre os significados sociais da língua escrita e sobre o processo de letramento. Depois indicamos linhas teórico-pragmáticas que delineiam o que seja ensinar o português como um segunda língua sob uma perspectiva sociointerativa.

A partir dessas reflexões mais teóricas, indicamos três aspectos gerais para a análise dos textos do surdo: os indícios de letramento em estágio inicial; a

organização de sentidos nos textos; e os aspectos lingüísticos que apontam graus de aprendizagem da gramática da língua portuguesa.

Observando de perto as produções escritas dos surdos, procuramos iluminá-las a fim de evidenciar a presença de diferentes momentos de aprendizado da língua escrita; momentos que mostram um processo dinâmico e não, como geralmente se identifica, um estado de inércia.

Todos estes pontos tinham como objetivo auxiliar os profissionais da educação de surdos em sua difícil tarefa. Cada ponto levantado em cada capítulo deve ser visto como somado ao outro em forma de um amálgama que deve envolver as reflexões voltadas para as produções escritas dos surdos.

Temos clareza de que cada uma das questões levantadas são elas mesmas dignas de um estudo mais aprofundado, temas para outras teses de doutoramento. Um de nossos intuitos futuros é aprofundar cada um deles em nossas próximas investigações. Acreditamos que pensar o ensino do português como segunda língua para surdos é abrir um espaço de reflexões para o mesmo tipo de ensino voltado também para ouvintes: seja pelo fato de terem línguas distantes também do português - como o caso de línguas orientais -, seja para inserir crianças ouvintes em tenra idade no processo de letramento em português, seja para aprofundar a descrição do português L2 indo a aspectos ainda mais sutis de sua organização – aspectos que não observaríamos, lidando com ouvintes falantes de uma língua estrangeira mais próxima.

É importante evidenciar vários outros pontos que nossa tese não pôde tocar e que são sobremaneira importantes. A construção de um estudo contrastivo entre o português e a língua de sinais, por exemplo, seria de imenso auxílio. Neste aspecto, o estudo das relações de sentido entre unidades lingüístico-informacionais seria um ponto interessante de pesquisa; afinal, no português, por exemplo, temos conectivos com esta função, o que não é uma plena realidade em LIBRAS. Também é fundamental olhar mais de perto as etapas pelas quais passam alunos surdos no aprendizado do português em comparação com sua situação frente à aquisição da língua de sinais – aquisição em idade normal, aquisição mais tardia; seria altamente revelador iluminar esta questão. Naturalmente, também, e esta é uma preocupação cada vez mais presente em nossas reflexões, é preciso analisar a interação em sala de aula entre professores (surdos e ouvintes) e alunos no contexto da escola especial.

Gostaríamos ainda de ressaltar que, uma vez que se pretende proceder a uma educação democrática e eficaz para as minorias surdas ou para as minorias ouvintes que falam outras línguas ou variantes distantes da língua portuguesa padrão, é preciso, mais uma vez, que se pense nas condições sociopoliticoculturais desses grupos. Não levar em consideração tais condições é já, como vemos ocorrer até hoje, construir uma barreira que vai impossibilitar a necessária interação entre os envolvidos no processo educacional. Ignorar tais condições é uma maneira de transformar o processo pedagógico em algo árido. É, sobretudo, desvalorizar o outro, ver o outro como inferior.

E, como nossas últimas palavras, reforçamos o que vimos o tempo todo afirmando: o surdo não é inferior ao ouvinte; ouvintes e surdos apenas falam línguas diferentes.